

OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SEMIPRESENCIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rafael Burgueño¹, Francisco Javier Gil-Espinosa² e Iván López-Fernández²

¹ Departamento de Educación, Universidad de Almería, ² Departamento de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Universidad de Málaga

Autor de correspondencia: Francisco Javier Gil-Espinosa. Email: javiergil@uma.es

1. INTRODUCCIÓN

La COVID-19 afectó de forma considerable al sistema educativo mundial (UNICEF, 2020). En España, tras el confinamiento y la docencia telemática establecida desde marzo hasta junio de 2020, las autoridades permitieron, en el curso 2020-2021, el funcionamiento de diferentes modelos organizativos, procurando encontrar un equilibrio de los aspectos educativos con los sanitarios (Goad et al., 2021). Entre dichos modelos, en educación secundaria, se generalizó la docencia semipresencial, entendida como la combinación entre una parte presencial y otra telemática (Garrison & Kanuka, 2004).

El profesorado de Educación Física (EF) tuvo que adaptar, obligatoriamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura al nuevo modelo organizativo (Beard & Konukman, 2020; Daum et al., 2021). Existen diversas investigaciones relacionadas con la docencia de la EF online, durante el periodo de confinamiento (Centeio et al., 2021), pero muy pocas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF bajo una estructura semipresencial y, en nuestra revisión, no hemos encontrado ninguna relativa a la educación secundaria en España. Así, Johnson et al. (2021), recomiendan llevar a cabo investigaciones que pueden servir de referencia metodológica al profesorado ante situaciones de enseñanza diferentes a la presencialidad tradicional.

Cuestiones relativas a la gestión del aula y los aspectos curriculares que el profesorado implementó en la docencia semipresencial, como la priorización de contenidos, estrategias metodológicas o de evaluación, así como la percepción del profesorado sobre la enseñanza semipresencial y su comparación con la enseñanza tradicional presencial, fueron investigadas en el proyecto “Comprehensive and Lifelong Physical Education (CALPE)” (López-Fernández et al., 2021), concluyendo que la experiencia del profesorado y el nivel socioeconómico de las familias afectaron al proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se descubrió que el profesorado necesita tanto

formación como ayuda para afrontar el sobreesfuerzo que conlleva la docencia semipresencial.

El objetivo de esta investigación fue analizar las posibles ventajas que el profesorado de EF de educación secundaria, en España, encontró en la docencia semipresencial de la asignatura durante la primera mitad del curso 2020-2021, en comparación con la docencia completamente no presencial desarrollada con anterioridad durante la segunda mitad del curso 2019-2020.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Un total de 174 docentes de EF (120 hombres y 54 mujeres) participaron en este estudio, de los cuales 100 (57.47%) daban clase sólo en educación secundaria obligatoria (ESO), 27 (15,52%) sólo impartían clase en bachillerato y 47 (27.01%) daban clase tanto en ESO como en bachillerato. Su edad osciló de 28 a 55 años y su experiencia docente estuvo comprendida entre 2 y 30 años. Cabe destacar que mientras que 151 (86,78%) docentes trabajaban en centros públicos, 23 (13,22%) realizaban su trabajo en centros privados. Los participantes de este trabajo corresponden a una muestra por conveniencia de España.

2.2. Instrumentos y recogida de datos

Se desarrolló una encuesta online usando, para ello, Google Form (López-Fernández et al., 2021). La encuesta fue analizada por dos grupos independientes de expertos en enseñanza de la EF, obteniendo valores satisfactorios para el coeficiente *V* de Aiken en las dimensiones de representatividad, claridad y comprensión. Además, se llevó a cabo un estudio piloto con un reducido grupo de docentes de EF de ESO y bachillerato, no encontrándose problemas en la comprensión de las preguntas. En su conjunto, este proceso proporcionó evidencias de validez basadas en contenido del instrumento. Este trabajo se centra en los datos relativos a las preguntas abiertas de la encuesta y, por tanto, los datos cuantitativos se publicarán por separado. Las preguntas abiertas permitieron al profesorado describir de un modo más detallado su percepción sobre el modelo semipresencial en EF. La primera pregunta abordó las ventajas y beneficios del modelo semipresencial para la asignatura de EF, mientras que la segunda pregunta abierta cubrió cualquier tipo de aportación de este modelo pedagógico hacia la EF. La encuesta fue

completada desde inicio de enero hasta final de febrero de 2021, con un tratamiento anónimo y con objetivos exclusivamente académicos y de investigación, de acuerdo a los principios de la declaración de Helsinki. De igual manera, este trabajo dispone de la aprobación por parte del Comité de Ética de la Investigación Provincial de Málaga del Servicio Andaluz de Salud (CEI-15-04-2019) y cuenta con el consentimiento informado de cada uno de los docentes participantes.

2.3. Análisis de datos

Los datos cualitativos se analizaron desde un enfoque inductivo mediante el método de comparaciones constantes (Corbin & Strauss, 2015). Además, para conceptualizar los datos y proceder a su categorización, se tuvo en cuenta una metodología de codificación axial y abierta (Creswell, 2002). Cada investigador del trabajo creó de manera independiente sus propios códigos tras el análisis de contenido. Mediante una reunión de consenso, estos códigos fueron debatidos y argumentados con la finalidad de evitar solapamientos y aclarar las discrepancias creando, en consecuencia, una única guía de códigos para categorizar todo el conjunto de datos. A continuación, los datos provenientes de las respuestas abiertas fueron categorizados por dos de los investigadores de acuerdo con los códigos previamente establecidos, organizando las respuestas en temas emergentes. Seguidamente, el tercer investigador de este trabajo revisó los hallazgos y abordó la existencia de cualquier discrepancia menor con el propósito de asegurar la verosimilitud de los resultados.

3. RESULTADOS

Los datos procedentes de las respuestas a las preguntas sobre las ventajas que el profesorado consideraba que había tenido el modelo semipresencial, respecto al no presencial de finales del curso anterior, fueron estructurados, tras el análisis de contenido, en nueve categorías que se corresponden con ventajas concretas (Tabla 1). Estas categorías se han agrupado en tres bloques, dependiendo de si hacen referencia a la parte presencial del modelo, a la parte no presencial o al tipo de modelo semipresencial que se puso en práctica (división del grupo clase en dos subgrupos con asistencia alternada a las sesiones presenciales).

Tabla 1

Ventajas del modelo de educación semipresencial respecto al no presencial en Educación Física, indicación del número de docentes que las contempla en sus respuestas y ejemplos de respuestas

Bloque	Ventajas	Nº	Ejemplos de respuestas
Relacionadas con la parte presencial	Mejora el seguimiento del alumnado	29	“Al menos hay una parte en la que ves al alumnado, puedes ver y comprobar qué están trabajando y, si la conexión/comunicación falla, no pierdes el 100% de clases”
	Fomenta las relaciones sociales	17	“El contacto con el alumnado es básico, al igual que también es básico que los alumnos/as puedan sociabilizar con el resto de compañeros/as, y en nuestra materia este aspecto es aún más importante”
	Facilita el desarrollo de contenidos prácticos	9	“La realización de actividades físicas, juegos y deportes en grupo imposibles de realizar en casa”
Relacionadas con la parte no presencial	Promueve la autonomía del alumnado	10	“El alumnado se gestiona el tiempo dedicado a las tareas de casa”
	Mejora el uso de las TIC	9	“Mejor manejo de las herramientas TIC, familiarización con aulas virtuales y búsqueda de recursos online”
	Facilita el desarrollo de contenidos teóricos	8	“Posibilidad de abordar contenidos más teórico-prácticos relacionados con la salud: hábitos alimentarios, programas individuales condición física, etc.”
	Complementa las clases presenciales	6	“Se le ha podido explicar al alumnado con anterioridad como se iba a trabajar”
Relacionadas con el modelo de semipresencialidad	Disminuye la ratio de estudiantes por docente	19	“La reducción de la ratio permite aprovechar mejor las sesiones presenciales”
	Permite una mayor individualización	9	“Más adaptación de contenidos en las clases presenciales al disminuir la ratio”

Una respuesta frecuente (13 docentes) a la pregunta sobre las ventajas del modelo semipresencial respecto al no presencial fue el hecho de que existiera al menos una parte presencial en el primer modelo, sin entrar en más detalles.

Igualmente, hay que destacar que 21 de los encuestados no encontraron ninguna ventaja al modelo semipresencial. La mayoría de estos no explicitaron las razones, pero los pocos que lo hicieron aducían que continuaba segregando al alumnado como en el modelo no presencial, que la actividad física se veía comprometida o que la EF debía ser una asignatura completamente práctica y presencial. Por último, tres de los docentes no atribuyeron ninguna ventaja al modelo semipresencial a nivel académico, pero sí a nivel sanitario (prevención de contagios).

4. DISCUSIÓN

La principal ventaja encontrada por el profesorado encuestado cuando comparaba el modelo de educación semipresencial con el modelo no presencial anterior ha sido la posibilidad que ofrece la parte presencial del modelo de hacer un seguimiento y un control más eficiente del alumnado, especialmente de los estudiantes que tenían más problemas, por falta de recursos o situaciones sociofamiliares adversas, en la enseñanza totalmente a distancia. La dificultad para hacer el seguimiento de la actividad académica de los estudiantes fue una de las preocupaciones más destacadas del profesorado de EF de educación secundaria durante el periodo de enseñanza a distancia (Centeio et al., 2021). La presente investigación sugiere que la semipresencialidad contribuye a paliar este obstáculo de la enseñanza a distancia.

Otra ventaja del modelo de enseñanza semipresencial muy valorada por el profesorado de EF ha sido la oportunidad que han ofrecido las clases presenciales del modelo de volver a compartir, al menos en algunas sesiones, un espacio físico común que favorezca las relaciones socioafectivas, tanto entre los estudiantes, como entre estudiantes y docentes. De hecho, en una asignatura de carácter eminentemente práctico, en la que la proximidad y el contacto físico es frecuente (Varea et al., 2020), no es de extrañar que la ausencia de la vertiente socializadora de las clases de EF presenciales haya sido también una preocupación habitual cuando la EF se ha impartido a distancia (Daum & Buschner, 2012; Rhea, 2011). Por otro lado, el profesorado ha encontrado en el contexto escolar, gracias a las instalaciones, el equipamiento y los compañeros de grupo, entre otros

factores, un entorno más adecuado para desarrollar gran parte de los contenidos prácticos que difícilmente podían realizarse en casa o en otros entornos extraescolares.

Algunos docentes sugieren que, el hecho de que una parte de la enseñanza se haya desarrollado de manera no presencial, favorece la autonomía del alumnado. Si bien esta autonomía puede ser considerada uno de los puntos fuertes de la enseñanza semipresencial, profesorado de EF participante en estudios previos muestran sus reticencias y lo consideran un obstáculo potencial, especialmente en el caso de estudiantes de educación primaria (Killian et al., 2019). De hecho, un grupo reducido de los profesores encuestados en el presente estudio indicaba que la falta de madurez para asumir el desafío del aprendizaje autónomo de parte de los estudiantes comprometía la eficacia de la educación semipresencial.

Los estudios previos que señalaban que la enseñanza virtual favorecía el desarrollo de la competencia digital (Barbour & Reeves, 2009), han sido confirmados por el escenario educativo derivado de la pandemia por COVID-19. El conocimiento en el uso de las TIC, tanto por parte del alumnado como del profesorado, que se aceleró durante el periodo de educación no presencial (Centeio et al., 2021), ha seguido mejorando, según el profesorado encuestado, con el modelo de educación semipresencial.

Parte del profesorado ha reconocido la utilidad de las clases no presenciales, no solo para abordar contenidos teóricos de EF, sino también para servir de complemento y optimizar el tiempo disponible en las clases presenciales. Investigaciones sobre la metodología de “clase invertida” (*flipped learning*) en EF, en la que se trabaja previamente de manera no presencial contenidos que después siguen desarrollándose en las clases presenciales, muestran el potencial que puede tener esta metodología semipresencial para, por un lado, reducir el tiempo invertido en dar la información inicial y organizar las actividades y, por otro lado, maximizar el tiempo de práctica física y las oportunidades de aprendizaje activo (Killian et al., 2019). La educación semipresencial en EF también ha demostrado cómo puede ayudar a incrementar la práctica física, incluso en horario extraescolar (Killian & Woods, 2018).

La reducción de la ratio de estudiantes por docente, y la consiguiente posibilidad de que la enseñanza sea más individualizada, es percibida por el profesorado como una de las principales ventajas del modelo de semipresencialidad implementado, en sintonía con un estudio previo desarrollado por Hastie y Saunders (1991), que ponía de manifiesto que la reducción del tamaño de clase influía en la participación del alumnado en EF, facilitando que pueda dedicar más tiempo a la práctica de habilidades. No obstante, la

investigación relativa a la influencia del tamaño de clase y la ratio estudiante/profesor sigue siendo una asignatura pendiente en EF (Bryant et al., 2021), en la medida que estudios de revisión han cuestionado el efecto que el tamaño de clase podría ejercer en el aprendizaje de los estudiantes, si la disminución del número de estudiantes no viene acompañada de una adaptación de la metodología al nuevo tamaño reducido (Hattie, 2008).

5. CONCLUSIONES

La crisis sanitaria originada por la pandemia de COVID-19 ha obligado a poner en práctica modelos de educación no presencial y semipresencial. El análisis de la experiencia docente en EF en este contexto es una oportunidad de aprendizaje que puede contribuir al progreso de la EF del presente y del futuro. Las principales ventajas que el profesorado de EF de educación secundaria ha encontrado al modelo semipresencial puesto en marcha en el curso 2020-2021 respecto al modelo no presencial desarrollado durante la segunda mitad del curso 2019-2020 en España han sido la mejora del seguimiento y el control del alumnado, la reducción del número de estudiantes por docente y el incremento de las relaciones sociales y afectivas en las sesiones presenciales. La transición a un modelo de educación semipresencial ha permitido superar algunos de los inconvenientes de la educación no presencial en EF, a la vez que ha facilitado el mantenimiento de las medidas sanitarias impuestas por la pandemia de COVID-19.

REFERENCIAS

- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.009>
- Beard, J., & Konukman, F. (2020). Teaching online physical education: The art of connection in the digital classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(7), 49-51.
- Bryant, L., Burson, S. L., Fisher, J., Killian, C. M., Mulhearn, S. C., Nesbitt, D., Pfladderer, C. D., & Castelli, D. M. (2021). Evidence Supporting the Essential

Components of Physical Education as a Measure of Quality. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(2), 259-269.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1883505>

Centeio, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). The Success and Struggles of Physical Education Teachers While Teaching Online During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-7.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4.^a ed.). Sage publications.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Merrill Prentice Hall.

Daum, D. N., & Buschner, C. (2012). The Status of High School Online Physical Education in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 86-100. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.1.86>

Daum, D. N., Goad, T., Killian, C. M., & Schoenfeld, A. (2021). How Do We Do This? Distance Learning in Physical Education—Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 5-10.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.

Goad, T., Killian, C. M., & Daum, D. N. (2021). Distance Learning in Physical Education: Hindsight Is 2020 — Part 3. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886843>

Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1991). Effects of class size and equipment availability on student involvement in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 212-224.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johnson, J., Daum, D., & Norris, J. (2021). I Need Help! Physical Educators Transition to Distance Learning During COVID-19. *Physical Educator*, 78(2), 119-137.
- Killian, C. M., Kinder, C. J., & Woods, A. M. (2019). Online and blended instruction in K–12 physical education: A scoping review. *Kinesiology Review*, 8(2), 110-129. <https://doi.org/10.1123/kr.2019-0003>
- Killian, C. M., & Woods, A. M. (2018). Expanding and extending MVPA using e-Learning: FLiP study pilot results. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89, A170-A171.
- López-Fernández, I., Burgueño, R., & Gil-Espinosa, F. J. (2021). High school physical education teachers' perceptions of blended learning one year after the onset of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11146. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111146>
- Rhea, D. J. (2011). Virtual Physical Education in the K-12 Setting. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(1), 5-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598551>
- UNICEF. (2020). *La educación frente al COVID-19*. UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Varea, V., González-Calvo, G., & García-Monge, A. (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1-11. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>